

特別支援教育

ハンドブック No. 2



平成20年3月
広島県教育委員会

はじめに

国においては、平成18年6月に改正された学校教育法（以下「改正学校教育法」という。）の施行に当たり、平成19年4月1日付けで、文部科学省初等中等教育局長から「特別支援教育の推進について」が通知されました。この中では、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組みとして、「特別支援教育に関する校内委員会の設置」「実態把握」「特別支援教育コーディネーターの指名」「教員の専門性の向上」とともに、「関係機関との連携を図った『個別の教育支援計画』の策定と活用」「『個別の指導計画』の作成」が必要であることが示されています。

また、平成20年1月には、中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」が公表されました。この中にも、家庭や福祉、医療、保健、労働関係等の関係機関と連携し、長期的な視点に立った適切な支援を行うための「個別の教育支援計画」を策定すること、各教科等における配慮事項などを含めた「個別の指導計画」を作成すること及び実践を踏まえた評価を行い、指導の改善に生かすことを明確にすることが示されています。

広島県においては、平成19年6月に設置された広島県特別支援教育基本構想策定委員会において、広島県の今後の特別支援教育の在り方が検討・協議されました。12月にとりまとめられた答申では、個別の指導計画の作成・個別の教育支援計画の策定が進んでいないことや、教育、医療、福祉、労働等の関係機関の連携が十分でないことから、障害のある幼児児童生徒に対する校種間の円滑な接続及び一貫した指導・支援に課題があることが指摘されています。

こうした課題を踏まえ、本ハンドブックは、個別の指導計画の作成、個別の教育支援計画の策定に係る内容を示すことにより、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校において、個別の指導計画・個別の教育支援計画に基づく指導・支援の充実を図ることを目的として作成しました。

本ハンドブックの活用により、一人一人の障害の状態等に応じた指導・支援が一層充実することを心から期待しています。

平成20年3月

広島県教育委員会

目 次

第1章	特別支援教育の推進	1
1	特別支援教育の推進	1
(1)	文部科学省通知「特別支援教育の推進について」	1
(2)	中央教育審議会「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」	1
(3)	広島県特別支援教育基本構想策定委員会答申	2
2	「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」	3
第2章	実態把握	4
1	実態把握の目的・方法	4
2	行動観察による実態把握	4
3	検査による実態把握（WISC - 知能検査）	6
4	実態票の作成	8
第3章	個別の教育支援計画の策定と活用	9
1	策定の目的	9
2	策定・活用に当たって	9
(1)	策定・活用の手順	9
(2)	保護者の参画	9
(3)	関係機関との連携	10
3	支援体制の整備	11
(1)	校内支援体制の整備	11
(2)	支援会議の実施	12
第4章	個別の指導計画の作成と活用	13
1	作成の目的	13
2	作成・活用に当たって	13
(1)	作成・活用の手順	13
(2)	目標・手だての設定	14
(3)	個別の指導計画に基づいた授業の実施	15
(4)	評価の実施	18

事例紹介	19
東広島市立八本松中央幼稚園（保護者等を交えてのケース会議）	19
世羅町立津久志小学校（チェックリストの活用）	20
庄原市立東城小学校（校内体制の整備）	21
東広島市立八本松小学校（医療機関との連携）	22
熊野町立熊野第四小学校（ケース会議を活用した支援の継続）	23
東広島市立八本松中学校（教科担任制での教師間の連携）	24
広島県立安芸南高等学校（保護者連携，教職員研修等による支援）	25
巻末資料（学習面・行動面に関するチェックシート）	26
引用・参考文献	29

「事例紹介」は，広島県立教育センターweb ページに掲載されています。

<http://www.hiroshima-c.ed.jp/soudan/h18/co-shouchu.pdf>

なお，「事例紹介」は，平成17・18年度の実践をまとめ，平成19年3月までに掲載されたものです。文中の「障害児学級」は，改正学校教育法の施行により，平成19年4月1日から「特別支援学級」に変更されています。

また，氏名の前の「特支C o .」は，特別支援教育コーディネーターを略記したものです。

第1章 特別支援教育の推進

1 特別支援教育の推進

(1) 文部科学省通知「特別支援教育の推進について」(平成19年4月1日)

改正学校教育法の施行に当たり、文部科学省初等中等教育局長から「特別支援教育の推進について」が通知され、特別支援教育についての基本的な考え方、留意事項等が示されました。

この中で、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組みとして、実態把握、個別の教育支援計画、個別の指導計画について次のように示されています。

3 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

(2) 実態把握

各学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめること。

さらに、特別な支援が必要と考えられる幼児児童生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭に必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めること。その際、実態によっては、医療的な対応が有効な場合もあるので、保護者と十分に話し合うこと。

特に幼稚園、小学校においては、発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実にを行うこと。

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること。

(5) 「個別の指導計画」の作成

特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため、「個別の指導計画」を活用した一層の指導の充実を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること。

また、特別支援学校は、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること、特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等に対して発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めることが示されています。

(2) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(平成20年1月17日)

この答申では、実態把握や個別の指導計画、個別の教育支援計画に係り、次のような改善を図ることが示されています。

特別支援学校

個別の指導計画に基づき、授業形態や集団の構成などを工夫した一層の効果的な指導の必要性を明確にする。

各教科等における配慮事項なども含めた個別の指導計画を作成することを明確にする。

個別の指導計画については、実践を踏まえた評価を行い、指導の改善に生かすことを明確にする。

家庭や福祉、医療、保健、労働関係機関等との緊密な連携を図り、一人一人のニーズに応じた適切な支援を行うための個別の教育支援計画の策定やその活用を図ることを明確にする。

個別の教育支援計画の策定に当たっては、家庭との連携を図った取組を一層進めることを明確にする。

幼稚園、小学校、中学校及び高等学校

《小・中学校の特別支援学級及び通級による指導》

個々の子どもの実態を的確に把握し、それに応じたきめ細かな指導を行うため、個別の指導計画の作成に努める。

一人一人に応じた適切な支援を行うためには、家庭や関係機関等との連携が重要であることから、必要に応じて、個別の教育支援計画の策定やその活用を図る。

《幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の通常の学級》

幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の通常の学級に在籍する障害のある子どもに対し、必要に応じて、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定を行う。

(3) 広島県特別支援教育基本構想策定委員会答申(平成19年12月21日)

この答申では、個別の教育支援計画の策定が進んでいないため、保育所・幼稚園と小学校、小学校と中学校、中学校と高等学校との円滑な接続を行うに当たって、共通の認識を持った取組になりにくいことが示されるとともに、特別支援教育の推進に当たっては、個別の指導計画の作成、個別の教育支援計画の策定による指導の充実が必要であることが示されています。

1 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校における特別支援教育の推進

(2) 特別支援教育の推進の内容

ア 校内支援体制の整備

(エ) 個別の指導計画の作成・個別の教育支援計画の策定による指導の充実

個別の指導計画の作成及びそれを活用した指導に当たっては、障害のある幼児児童生徒一人一人の多様な実態に応じた適切な指導を一層推進するため、各教科等における配慮事項等も含めて作成するとともに、実践を踏まえた評価を的確に行い、指導の改善に生かすことが必要である。

また、個別の教育支援計画の策定及びそれを活用した指導・支援に当たっては、発達障害等の専門家からの助言・援助を得るとともに、保護者の積極的な参画及び関係機関との連携を図ることが必要である。特に、学校における教育と、家庭や障害児施設等における指導との調和が図られるよう、指導方針・指導内容等について家庭や障害児施設等との連携を密にすることが必要である。

さらに、個別の指導計画及び個別の教育支援計画を活用した指導・支援に当たっては、作成・策定の段階から実践を踏まえた評価に至るまで保護者に対する説明責任を果たすことが必要である。

このように、障害のある幼児児童生徒一人一人の障害の状態や発達段階等に応じた適切な指導・支援を一層推進するためには、的確に実態を把握し、個別の指導計画、個別の教育支援計画の充実を図ることが極めて重要です。

2 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」

「個別の教育支援計画」は、障害のある幼児児童生徒一人一人に対して、教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫した支援を効果的に行うための長期的な計画です。

一方、「個別の指導計画」は、障害のある幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導を行うために教育課程を具体化したものであり、指導目標や指導内容・方法などを盛り込んだ計画です。

「個別の教育支援計画」が乳幼児期から学校卒業後までを通じた長期的な計画であるのに対して、「個別の指導計画」は、目標を学期や学年ごとに設定するなど短期的な計画であるとも言えます。また、「個別の教育支援計画」を踏まえて「個別の指導計画」を作成・充実するという関係になります。

なお、図1に示すように、いずれの計画においても、保護者の参画による作成と実態把握(A:Assessment)・計画(P:Plan)・実施(D:Do)・評価(C:Check)・改善(A:Action)のAPDCAサイクルの充実が重要です。

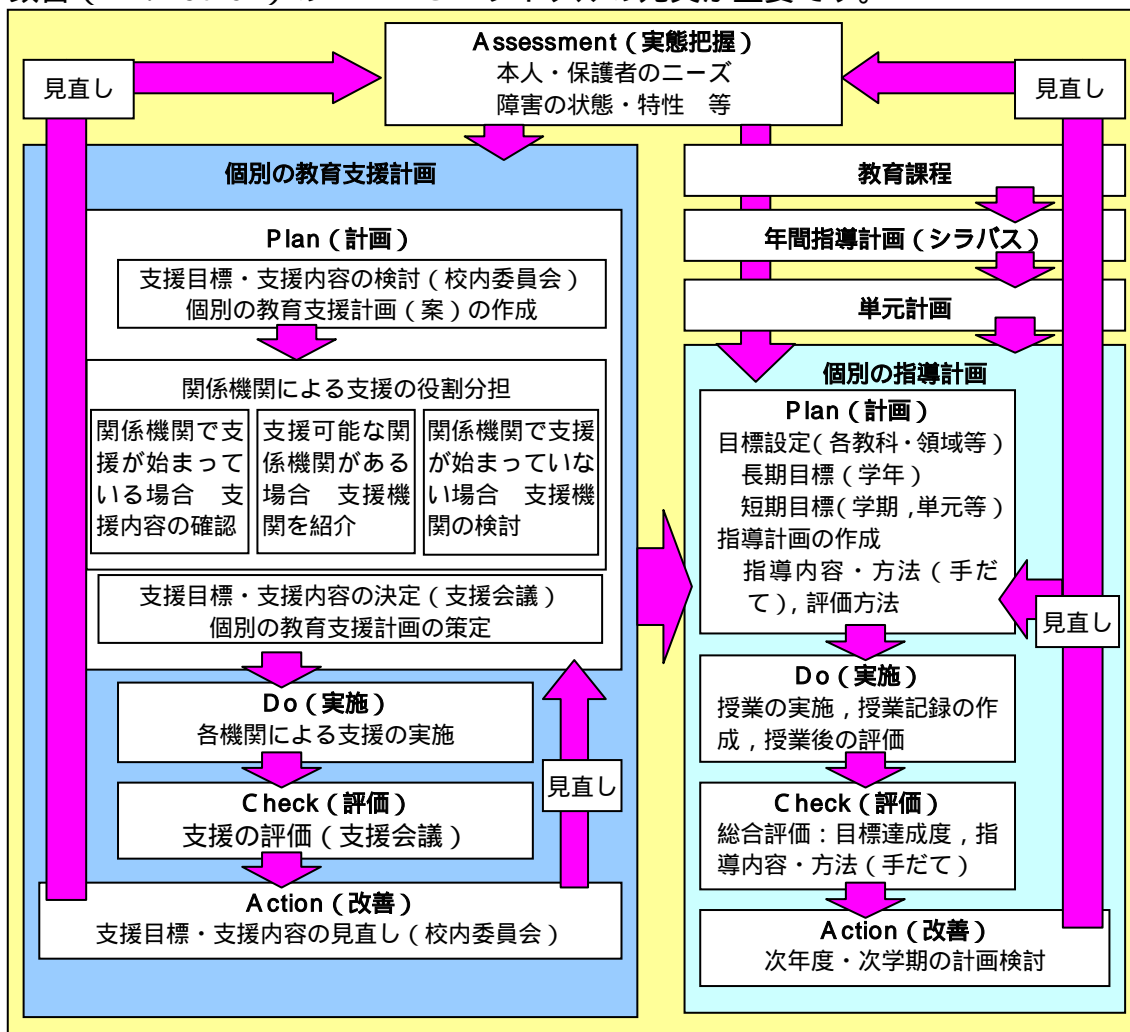


図1 マネジメントサイクルに基づく「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の充実

第2章 実態把握

1 実態把握の目的・方法

障害のある幼児児童生徒に対する適切な指導・支援を行うためには、指導・支援の目標や手だてを設定する際の根拠となる実態把握を的確に行う必要があります。

例えば、図2に示すような、視点を明確にした行動観察は、手だてを検討する際に有効です。

主な実態把握の方法

面接法...保護者や幼児児童生徒本人から直接的に情報を収集します。
行動観察法...対象となる幼児児童生徒の行動を観察し、その記録を分析します。
検査法...標準化された検査を通して客観的なデータを収集します。

気になる行動があった場合、「その直前の状況(A)」、「行動(B)」、「その結果起こったこと(C)」を記録し、記録に基づく仮説を立て、手だてを検討します。

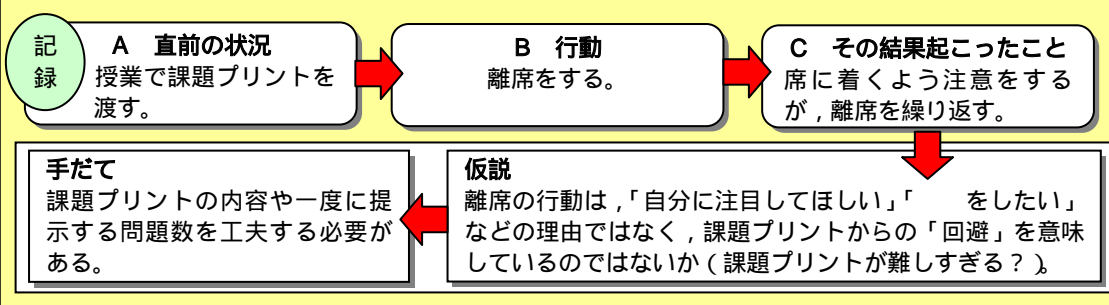


図2 行動観察に基づく手だての検討

「実態把握」については、次の冊子も参考にしてください。

- ・広島県教育委員会「授業改善ハンドブック」平成18年、pp.26-27
- ・広島県教育委員会「特別支援教育ハンドブックNo.1」平成19年、pp.5-6



2 行動観察による実態把握

平成19年度特別支援教育授業改善推進事業研究指定校の北広島町立豊平西小学校においては、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童の的確な実態把握を行うため、図3に示すような「学習面に関するチェックシート」「行動面に関するチェックシート(A)」「行動面に関するチェックシート(B)」を作成し、指導に生かしています。

このチェックシートは、平成14年に文部科学省の調査研究会が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の質問項目に基づき作成しています。（巻末資料PP.26 - 28 参照）

チェックシートの記入に当たっては、教師が日々の行動観察において「支援が

必要なのではないか」と気付いた児童について記入します。その上で、校内委員会において、特別支援教育コーディネーター（ P.11 参照）等の複数の教師でチェック結果及びそれに基づく目標設定、手だて等を検討します。（図 4）

なお、このチェックシートによる結果は、発達障害の専門家の判断や医師の診断ではなく、あくまで教師が判断したものです。したがって、結果がそのまま発達障害の有無を示すものではないことに留意する必要があります。

学習面に関するチェックシート

領域	項目	回答	領域合計	具体的な手だて
「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6領域で構成するチェックシート	「聞く」「話す」「読む」「書く」の4領域と聞き間違える)			
	「計算する」「推論する」の2領域			
	・指示の理解が難しい			
	・話し合いが難しい(話し合いの流れが理解できず、ついてい			

行動面に関するチェックシート(A)

項目	回答	換算点	具体的な手だて
「不注意」「多動性・衝動性」の行動面に関するチェックシート	0・1・2・3		
・不注意な間違いをしたりする			
・課題や遊びの活動で注意を集中し続ける			
・授業中や座っているべきときに席を離れた			
・面と向かって話し掛けられているのに、聞いていない			
・きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったり			
・指示に従えず、また仕事を最後までやり終えない			

行動面に関するチェックシート(B)

項目	回答	換算点	具体的な手だて
「対人関係やこだわり」の行動面に関するチェックシート	0・1・2		
・他の子どもは興味をもたないようなことに興味があり、「自分だけ」が好きなことがある			
・特定分野での知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない			
・含みのある言葉や嫌みを言われても分らず、言葉どおりに受け止めてしまうことがある	0・1・2		
・会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかつたりすることがある	0・1・2		
・言葉を組み合わせ、自分だけにしか分からない造語を作る	0・1・2		
・独特な声で話すことがある	0・1・2		

巻末資料参照

図3 チェックシートの例

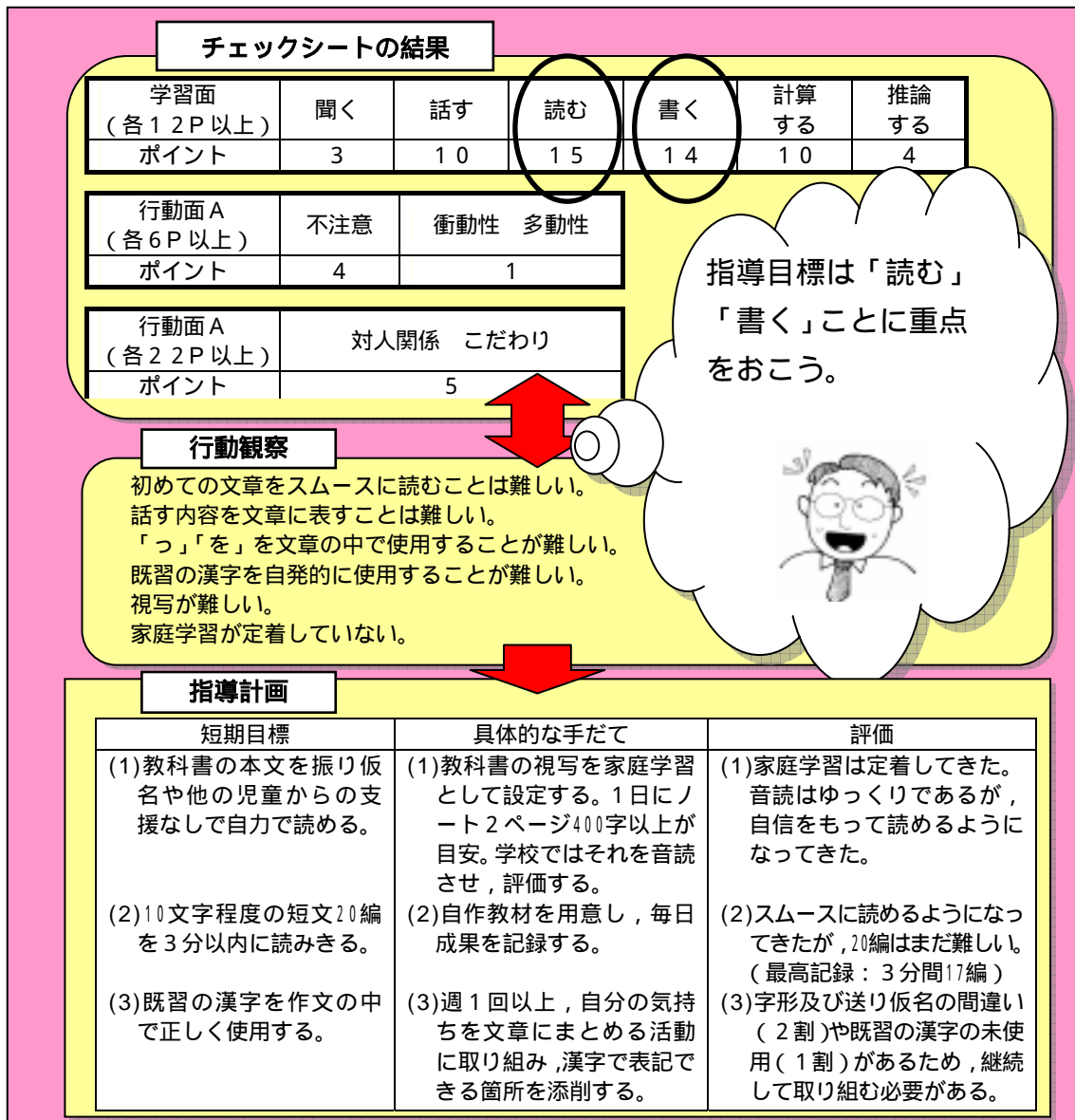


図4 チェックシートを活用した指導

3 検査による実態把握 (WISC - 知能検査)

知能や発達段階のように直接把握することができないものは、心理検査を用いることで実態を把握することができます。WISC - 知能検査は、5歳から16歳11ヶ月までの幼児児童生徒を対象とした検査であり、全般的な発達水準や個人内差(得意、不得意)、認知処理や記憶等に関する特徴を把握することができます。

この検査は、表1に示すように全部で13の下位検査から構成されています。下位検査は、言語性検査と動作性検査に分けられます。言語性検査では言語を処理する力が、動作性検査では視覚情報を処理する力が必要とされます。下位検査の結果から全検査IQ、言語性IQ、動作性IQの三つのIQが分かり、それに基づき知的発達の状態や情報処理過程の特徴等を把握することができます。

また、下位検査の結果を組み合わせることで四つの群指数（言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度）を把握します。群指数からは、表2に示すような力を把握することができます。また、群指数のばらつきから個人内差を把握することができます。

表2 WISC - 知能検査の群指数と測定される力

群	測定できる力
言語理解	事実や思考内容、観念などを言語で理解したり、表現したりする力
知覚統合	見たり聞いたりした情報の相互関係を認識する力及び各要素を一つにまとめていく力
注意記憶	数を扱う力、注意集中・短期記憶の力、注意・不安・聴力の影響因
処理速度	正しく速く処理する力 視覚刺激の処理の速さ

福岡県教育センター「はじめよう学習障害(LD)児への支援 - 理解のための Q&A と個に応じた学習指導の実例 -」研究紀要 138 平成 12年, p.11 (一部修正)

表1 WISC - 知能検査の下位検査と測定される能力

下位検査	概略	測定される主な固有の能力	
言語性検査	知識	日常的な事柄や場所等、一般的な知識に関する質問にことばで答える。	・一般的事実についての知識量
	類似	口頭で提示される共通の概念を持つ2つのことばを聞き、どのように類似しているかを答える。	・論理的なカテゴリー的思考力
	算数	口頭で提示される算数の問題に対し、暗算で答える。	・計算力
	単語	口頭で提示される単語（刺激語）の意味を答える。	・言語発達水準 ・単語に関する知識
	理解	日常的な問題の解決と社会的なルール等についての質問に、口頭で答える。	・実際の知識を表現する力 ・過去の経験や既知の事実を正確に評価する力
	数唱	数字（数系列）を聞き、同じ順番、または逆の順番で数字を言う。	・聴覚的短期記憶
動作性検査	絵画完成	絵カードを見て、その絵の中で欠けている重要な部分を、指さしかことばで答える。	・視覚刺激に素早く反応する力 ・視覚的長期記憶
	符号	幾何図形（符号A）または数字（符号B）と対になっている記号を書き写す。	・指示に従う力 ・事務処理の速度と正確さ ・動作の機敏さ ・視覚的短期記憶
	絵画配列	物語を描いた数枚の絵カードを見て、意味が通るように順番に並べ替える。	・結果を予測する力 ・時間的な順序の認識ないし時間概念
	積木模様	モデルとなる模様（実物またはカード）を見て、同じ模様を決められた数の積木を用いて作る。	・全体を部分に分解する力 ・非言語的な概念（解法の法則など）を形成する力 ・自分が考案した空間構想に対象を位置づける力
	組合せ	特定の配列で提示されるピースを組み合わせて、具体物の形を完成させる。	・感覚運動のフィードバックを利用する能力 ・部分間の関係を予測する力 ・思考の柔軟性
	記号探し	刺激記号が記号グループの中にあるかどうかを判断し、回答欄にをつける。	・視覚的探索の速さ
	迷路	迷路問題を解く。	・視覚的パターンをたどる力 ・見通し能力

服部美佳子「第 4章心理アセスメント」『軽度発達障害の心理的アセスメント WISC の上手な利用と事例』日本文化科学社 2005, p.24 (一部修正)

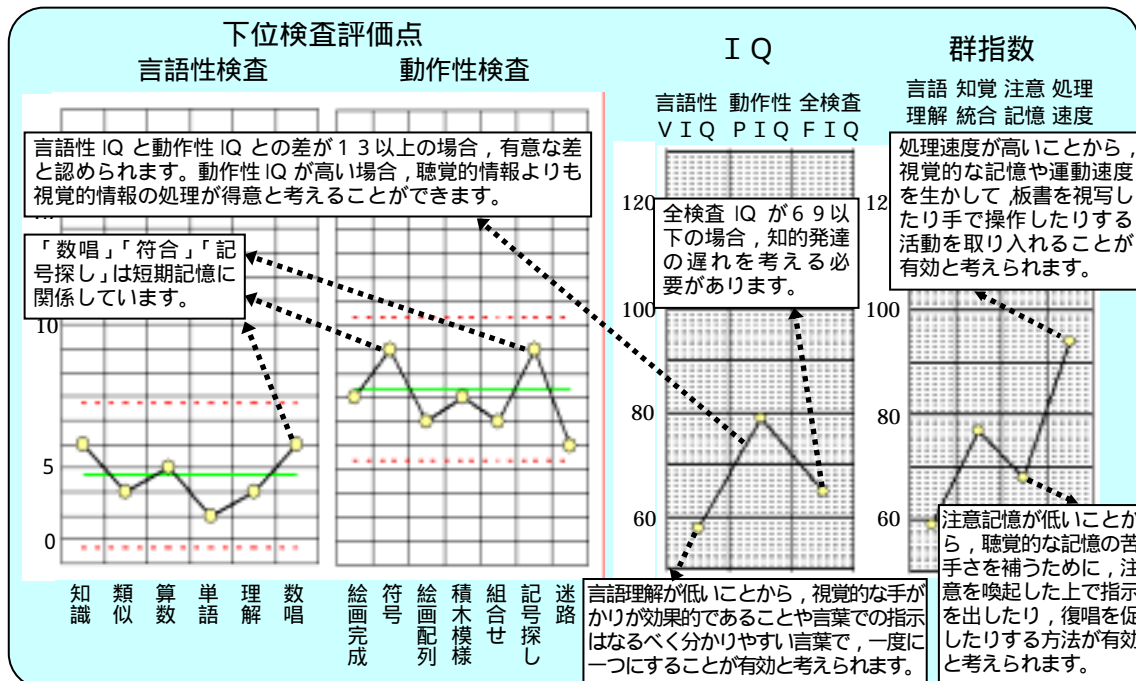


図5 検査結果の見方の例

4 実態票の作成

面接，行動観察，検査などの様々な方法で，幼児児童生徒の障害の状態，発達段階等に関する情報を集め，それらの情報を実態票に記入し，総合的に幼児児童生徒の状態をとらえます。

こうした実態把握に基づき個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成し，それに基づく指導・支援をとおして，さらに必要な情報を補い，個別の指導計画や個別の教育支援計画を見直していくことが大切です。

なお，実態把握に当たっては，集める情報は個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成するために必要な内容に限定するとともに，その情報の適切な管理についても十分留意する必要があります。

実態把握の内容(例)		
生育歴	療育歴	養育環境
身体発育の状態		
障害の状況		
・診断名 ・診断時期		
・障害の進行性の有無		
・医療面の配慮事項 ・補助具等の使用		
・身体障害者手帳，療育手帳の交付状況		
視覚機能，聴覚機能，身体機能等の状態		
知的機能の状態		
適応機能の状態		
・人やものとのかかわり		
・コミュニケーションの状態		
・基本的な生活習慣の状態		
・心理的な安定の状態		
学習の状況		
障害に応じた学習上の配慮の必要性		
障害に応じた特別な施設・設備や教育機器の必要性		
興味・関心 など		

実 態 票

特別支援教育授業改善推進事業研究指定校の実態票を一部修正しています。

記入者氏名() 記入年月日(平成 年 月 日)

学年	第 学年	氏名	(男・女)	生年月日	平成 年 月 日
手帳の状況	身体障害者手帳等級()	あり なし	なし	療育手帳	あり(B) なし
生育歴	<ul style="list-style-type: none"> ・発育の状態 ... 歳 か月 発語 ... 歳 か月 ... 歳 か月 ・平成 年 月 3歳児健診にて言葉の発達の遅れが分かった。 				
療育歴 教育歴	<ul style="list-style-type: none"> ・平成 年 月 療育センターで言語発達について相談した。以後，年 月まで週1回，言語訓練を受けた。 ・平成 年 月 療育センターで聴覚検査を受け，結果は「異常なし」。 ・保育所入所。入所後は月1回 療育センターに通所した。 ・平成 年 4月 小学校入学(障害特別支援学級) 				
医療関係	服薬	あり(薬:)	なし	発作	あり(対応)
	主治医	医師(病院)			
	健康状態	概ね良好		身長・体重	cm kg
養育環境	<ul style="list-style-type: none"> ・家族構成 父，母，本児，弟(歳)の4人 主たる養育者は母親 ・養育姿勢 本児の養育に熱心であり，... ・保護者の思い(母) 人と協調・協力し，よい友だち関係を築いてほしい。学習面では，..... 				
学習面	<p style="text-align: center;">学習や生活の状態</p> <p>国語 生活行動面 基本的な生活習慣</p> <p>話すこと ...</p> <p>聞くこと ...</p> <p>...</p>				

事実が客観的に整理されていますか。
否定的な評価の羅列になっていませんか。
専門用語の羅列になっていませんか。


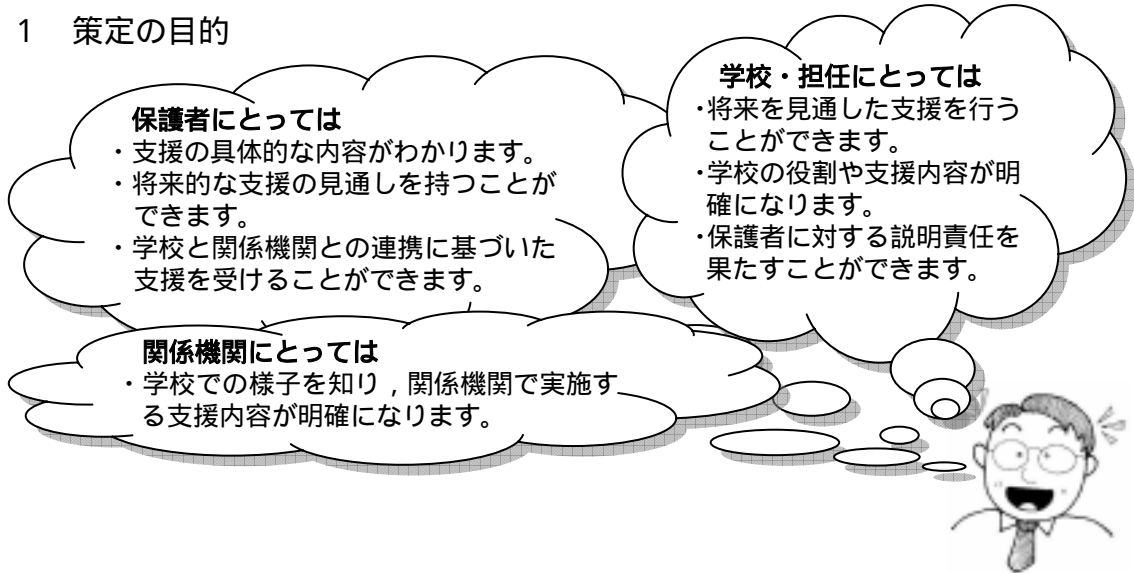


図6 実態票の例

第3章 個別の教育支援計画の策定と活用

1 策定の目的



2 策定・活用に当たって

(1) 策定・活用の手順

図7に示すように、個別の教育支援計画の策定及び支援の実施，評価，見直しに当たっては，支援体制を整備するとともに，保護者の参画，教育，福祉，医療，労働等の関係機関との連携が重要です。

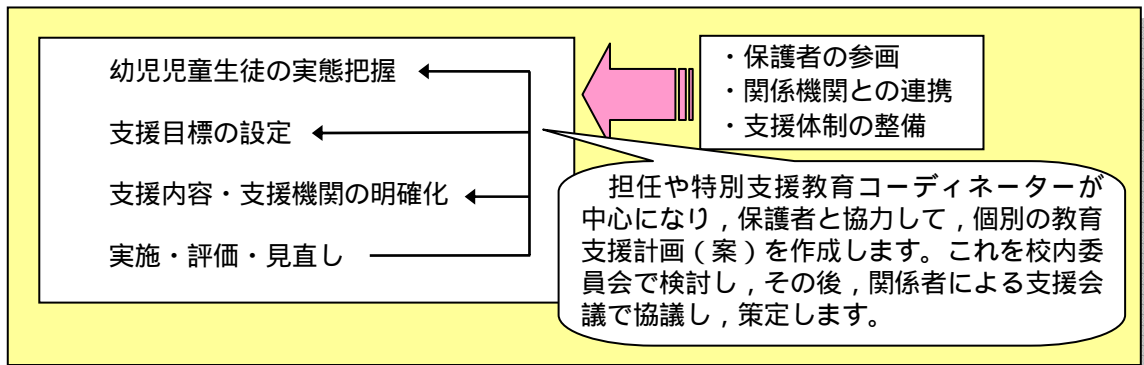
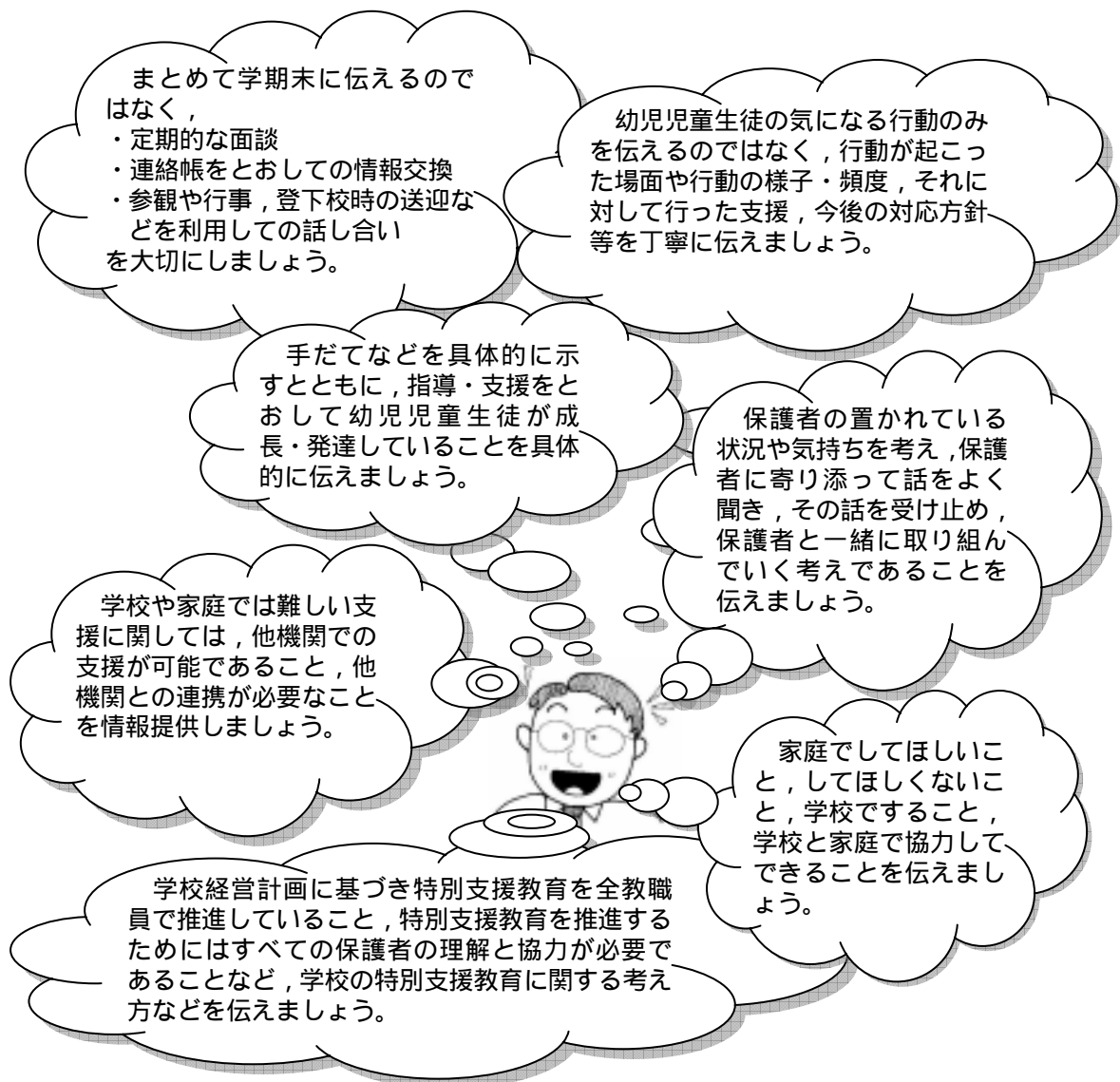


図7 個別の教育支援計画の策定・活用の手順

(2) 保護者の参画

個別の教育支援計画の策定及び支援の実施，評価，見直しに当たっては，保護者の意見を十分に聞くとともに，学校と保護者が支援内容等について共通理解を図ることが大切です。共通理解を図るためには，担任や特別支援教育コーディネーター等が幼児児童生徒の学習上のつまずきなどに早期に気付き，その状況を保護者に丁寧に伝え，支援の必要性・重要性を理解してもらうことが大きなポイントになります。



(3) 関係機関との連携

障害のある幼児児童生徒を支援する関係機関は，図8に示すように教育，福祉，医療，労働など様々な分野に存在します。本人の支援にかかわるすべての機関が学校との連携の対象と考えられますが，幼児児童生徒の成長・発達等に伴って連携する関係機関も変わってきます。

個別の教育支援計画の策定及び支援の実施，評価，見直しに当たっては，まず，関係機関の協力部署及び担当者を明確にします。そして，お互いの顔が見えるネットワークを構築し，信頼関係を深めていくことが大切です。そのためには，幼児児童生徒の活動場面等を担当者が一緒に観察したり，日頃の指導・支援について情報交換したりすることが必要です。

なお，他機関において支援計画が作成されている場合には，その計画も参考にして個別の教育支援計画を策定します。

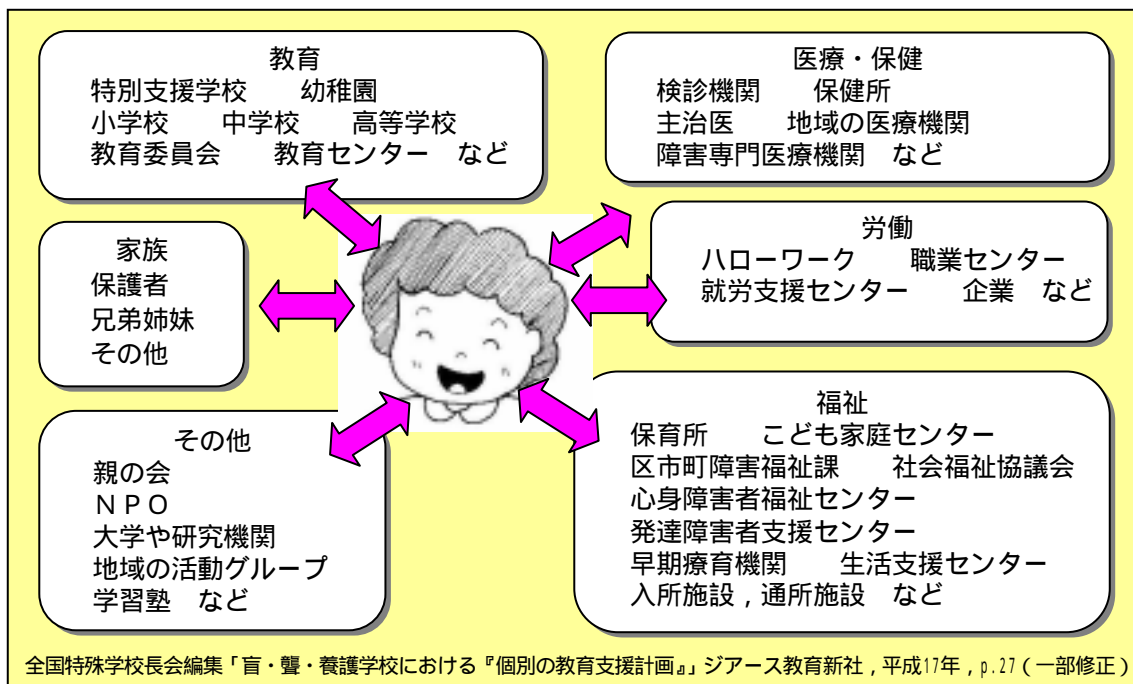


図8 個別の教育支援計画を策定するために連携する関係機関

3 支援体制の整備

学校（幼稚園を含む。以下，同じ。）では，特別支援教育コーディネーターを指名し，校内委員会を設置するなど，個別の教育支援計画を策定・活用する体制を整備します。また，関係機関が連携して支援するため，校内委員会で検討したことなどを関係機関の関係者で協議する支援会議を実施します。

（1）校内支援体制の整備

担任からの相談を特別支援教育コーディネーターが受け，特別支援教育コーディネーターが学校内の関係者との連絡・調整を行い，校内委員会で個別の教育支援計画の策定・活用について検討します。

担任：支援が必要と思われる幼児児童生徒について，学年主任や特別支援教育コーディネーターに相談するとともに，特別支援教育コーディネーターと協力して個別の教育支援計画（案）を作成し，校内委員会でその内容を説明します。

特別支援教育コーディネーター：担任からの相談を受け，担任と協力して個別の教育支援計画（案）を作成するとともに，学校内の関係者との連絡・調整を行い校内委員会を開催したり，関係機関との連絡・調整を行い支援会議を開催したりします。

校内委員会：支援が必要と思われる幼児児童生徒の生活面，学習面，行動面の実態を共通理解し，担任及び特別支援教育コーディネーターが中心となって作成した個別の教育支援計画（案）を検討します。

(2) 支援会議の実施

学校が中心となって、図8に示したような関係機関の関係者による支援会議を実施し、校内委員会で検討した個別の教育支援計画(案)に示す支援内容や支援方法の決定、役割分担などを明らかにします。また、策定した個別の教育支援計画に基づき実施した支援内容や支援方法等を評価し、見直す場合も支援会議を実施します。

学校によっては、支援を必要とする幼児児童生徒数が多く、全員について支援会議を開催できない場合があったり、支援会議への関係機関の全関係者の出席が難しい場合があったりします。こうした場合には、個別の教育支援計画(案)を関係機関の関係者に個別に提示して持ち回りによる協議をしたり、関係機関の関係者が共通するケースについては複数のケースについて同じ日程で支援会議を開催したりするなどの工夫も考えられます。

なお、個別の教育支援計画に記載の事項のうち、個人情報に該当するものを当該学校の教職員以外の者に提供することは、当該学校の設置者が定める個人情報の保護に関する条例(県立学校では、「広島県個人情報保護条例」)の規制を受けることとなります。あらかじめこの点についての手続きを整理しておく必要があります。

個人情報の取扱いについては、次の冊子の「学習指導案と個人情報の取扱い」を参考にしてください。
・広島県教育委員会「授業改善ハンドブック」平成18年，pp.36-37



個別の教育支援計画						
本人	ふりがな		性別	生年月日	平成 年 月 日	()歳
	氏名			電話番号	()	
	住所	〒				
	障害名		療育手帳	A・A・B・B		
保護者	氏名		身体障害者手帳	()種()級		
			緊急連絡先			
在籍校	校名		担当教諭氏名			
前籍機関(担当者)						
現在・将来の希望	本人	(現在)	(将来)			
	保護者	(現在)	(将来)			
支援の目標						
必要と思われる支援						
関係機関の支援						
福祉	支援機関	: 担当者 :		: 連絡先 :		
	支援内容 :					
医療	支援機関	: 担当者 :		: 連絡先 :		
	支援内容 :					
評価と課題		(支援内容)	(連携)			
支援会議の記録		日時 :	出席者 :	内容 :		
作成日 : 平成 年 月 日		【新規・更新】	立 学校長		作成者氏名	

図9 個別の教育支援計画の様式例

第4章 個別の指導計画の作成と活用

1 作成の目的

保護者にとっては

- ・保護者のニーズが個別の指導計画に反映されます。
- ・保護者が自分の子どもの実態やそれに基づいた指導内容・指導方法などを具体的に理解することができます。
- ・保護者が家庭での子育てについてのヒントを得ることができます。

学校・担任にとっては

- ・計画的、系統的な指導ができます。
- ・保護者との連携のもと、学校と家庭で一貫した指導を行うことができます。
- ・課題や指導目標、指導内容、手だてなどを授業の担当者間で共通に理解することにより、個に応じた指導を効果的に行うことができます。
- ・保護者に対する説明責任を果たすことができます。



2 作成・活用に当たって

(1) 作成・活用の手順

個別の指導計画の作成・活用は、図10に示すように、幼児児童生徒の実態把握から始まり、学期又は年度の指導計画の評価で一区切りとなります。作成に当たっては、担任が中心となり、保護者はもちろんのこと、校内の関係者、必要に応じて関係機関と連携します。そして、新年度の早い時期（少なくとも5月上旬まで）に、作成した個別の指導計画を保護者に提示・説明することが望まれます。

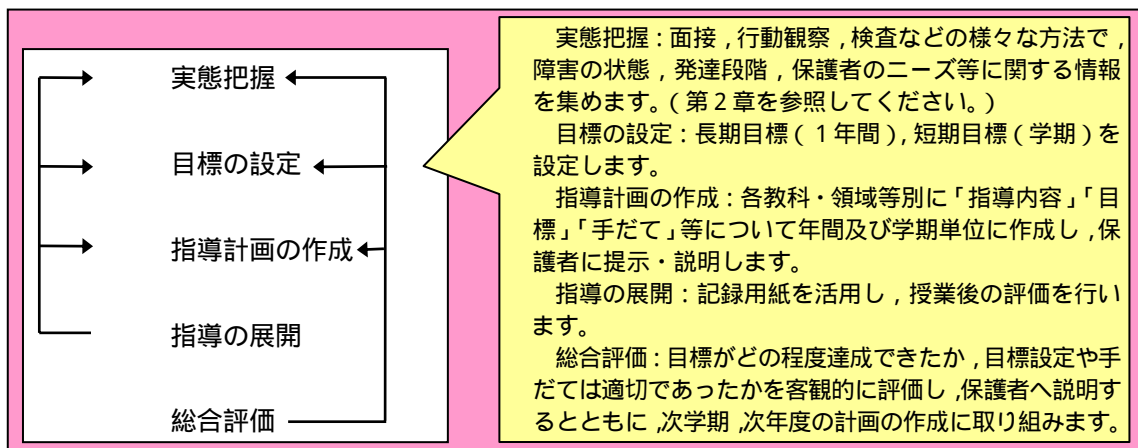


図10 個別の指導計画の作成・活用の手順

個別の指導計画の様式例を、図11に示しています。各教科・領域名等を縦項目にし、横項目には「指導内容」「目標」「手だて」「評価」を設定しています。なお、保護者に説明することを前提にしているため、分かりやすい表現で作成することが大切です。

教科・領域名等	指導内容	(長期又は短期)目標	手だて	評価	
				目標達成	手だて等

図11 個別の指導計画の様式例

(2) 目標・手だての設定

実態票に基づき、長期目標は1年間、短期目標は学期を目安として設定することが多いようです。手だてには、目標を達成するために必要な指導方法や手段などを具体的に示します。ティーム・ティーチングによる指導を行う場合、指導者相互が共通理解

をして幼児児童生徒一人一人へ対応するためにも、また、指導後、目標及び手だてのいずれについても評価し改善を図っていくためにも、明確で具体的な目標、手だて及び評価の観点を設定しておく必要があります。

目標・手だての設定に当たっては、障害の特性やそれに基づく指導上の配慮事項を踏まえることも大切です。次の冊子も参考にしてください。

- ・広島県教育委員会「授業改善ハンドブック」平成18年，pp.26-35
- ・広島県教育委員会「特別支援教育ハンドブックNo.1」平成19年，pp.12-13



短期目標の設定に当たって 「いつ、どこで、何を、だれと、...できる。」など、場面などの具体的な条件を示しましょう。

【説明・指示に関して】「口頭でのルール説明で...」「複数の指示が出た時に...」

【視覚的な手がかりに関して】「挿絵のある文章を読んで...」「教師が折り紙を折るのを見て...」「手順を示した写真を見て...」

【教材・教具に関して】「マス目のある用紙を使用して...」「年生相当の文章題について...」

【授業形態に関して】「小グループでの活動において...」「校外学習の際...」

【手だてに関して】「隣で教師が教科書を読むのを聞いて...」「教師が言葉かけをした時...」

短期目標の設定に当たって 数値化するなど具体的に示しましょう。どの程度できれば目標達成かを具体的に

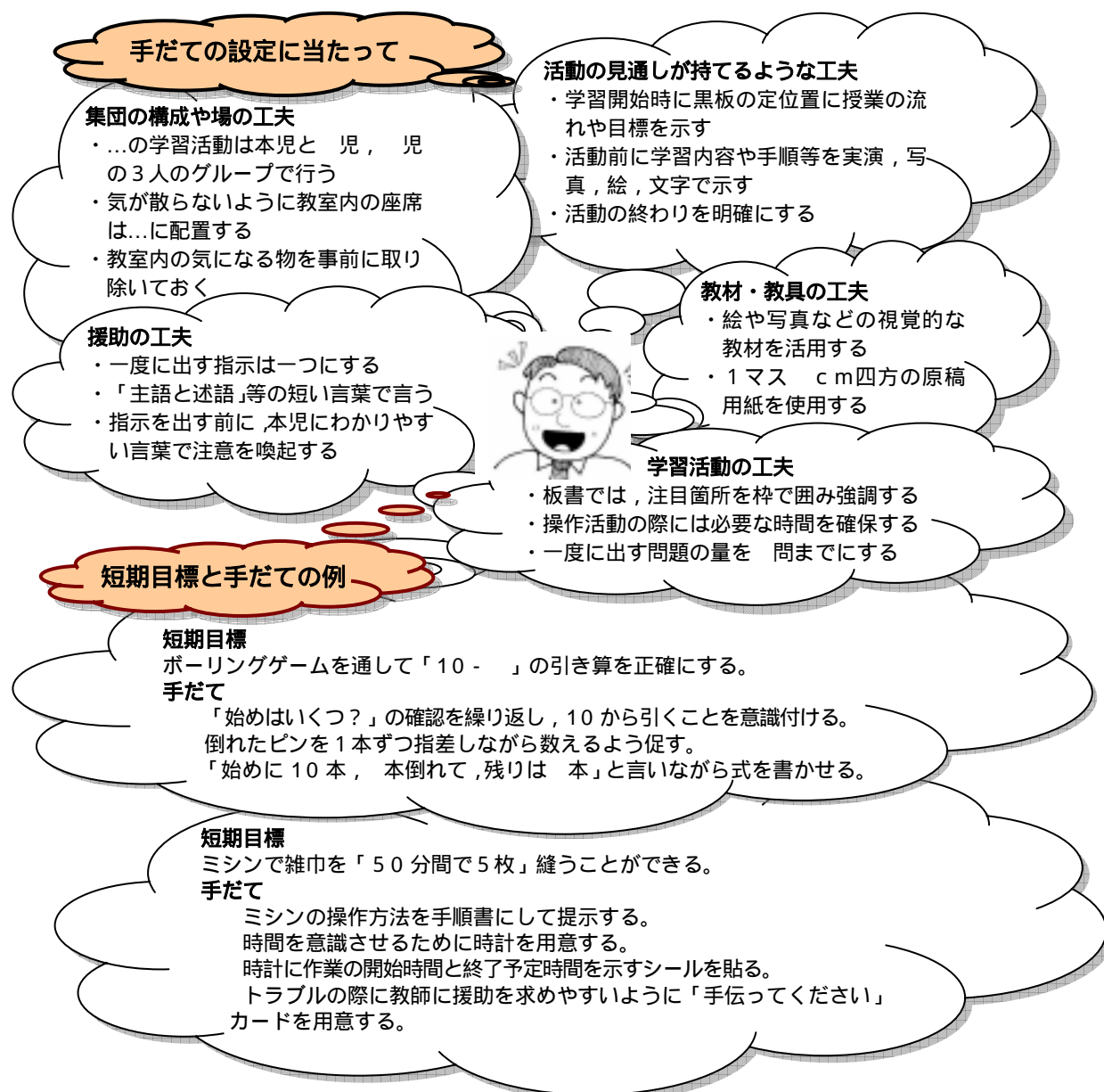
「分間で 問の問題を正答」「毎日 する」「週 回 する」

「上手に」「丁寧に」「主体的に」等の内容を具体的に

「はさみを上手に使う」「はさみで線(30cm)からずれずに切る」

「タオルを丁寧にたたむ」「タオルの端と端を合わせて半分にたたむ」

「着替えを素早く主体的にする」「教師の言葉かけがなくても、自分で判断して一人で5分以内に着替える」



(3) 個別の指導計画に基づいた授業の実施

個別の指導計画は, 第1章2で示しているように, 教育課程, 年間指導計画(シラバス), 単元計画に基づき幼児児童生徒一人一人の目標や指導内容, 指導方法を具体的に示したものです。日々の授業に当たっては, 個別の指導計画に基づいた目標, 指導内容, 手だて及び評価の観点を個別に明確にし, 個に応じた指導を充実することが必要です。そのためには, 個別の指導計画と単元計画, 学習指導案との関連性を明確にすることが大切です。

例えば, 単元計画の検討に当たっては, 図12に示すように, 一人一人の短期目標に対応した学習活動を工夫する必要があります。また, 図13に示すように, 個別の指導計画に基づき 評価基準を含めた単元計画を立案することが大切です。

さらに, 個別の指導計画と学習指導案との関連性を図るためには, 図14に示

すように、個別の指導計画で設定した短期目標や手だてを、学習指導案の「単元（題材）設定の理由（幼児児童生徒観，単元（題材）観，指導観）」や「本時の目標」における「個々の目標」，また「学習過程」における「手だて」に反映することが必要です。

単元

太田正己編著「障害児教育&遊びシリーズ『障害児のための授業づくりの技法』」黎明書房，2000，p.18（一部修正）

生活単元学習において、各児童の短期目標を次のように設定していた場合、

- ・ A児「お楽しみ会などの準備や司会進行を一人でする。」
- ・ B児「自分の持ち物に一人で名前を書き、それを一人でバッグなどに入れる。」
- ・ C児「チェックリストを確認しながら一人で持ち物を整理する。教師の支援を受けながら調理する。」
- ・ D児「手順書を確認しながら、一人で調理する。」

生活単元学習「 に泊まるう」という単元を上図・表のように構成する。
A児には「役割意識の高揚」、B児には「持ち物の整理整頓」、C児には「持ち物の整理整頓」「調理の準備・実施」、D児には「調理の準備・実施」に重点を置いた指導を行うということが考えられます。

生活単元学習「 に泊まるう」 単元計画

計画	計画について話し合おう ・いつ、誰と、どこに泊まる？ ・どんなことをする？ ・どんな準備や練習が必要？
準備練習	持って行く物を調べて準備しよう 入浴，調理，お楽しみ会，寝具の準備をしよう
実施	宿泊をしよう
反省	できたことを発表しよう

図 1 2 個別の指導計画の短期目標に対応した活動例

教科・領域名	自立活動	
長期目標	(1)身体の緊張を緩め、様々な姿勢を保持する。 (2)具体物や写真・絵カードを選択することにより、自分の意思を伝える。	
短期目標	(1)身体の緊張を緩め、自分で腕を動かす。 (2)自ら物を操作し、人と活動する。 (3)絵カードを選択し、自分の意思を伝える。	
単元名・単元の活動	「何して遊ぼう」 身体を動かすことや遊びを通して、表情、しぐさ、発声など、自分の気持ちを出してコミュニケーション活動を行うとともに、写真・絵カードなどをコミュニケーションツールとして活用する	
学習活動	単元目標	手だて
玩具に注目する。自分でスイッチを押して玩具を動かす。	教員の意図や場面を理解して、自分で玩具を操作することを楽しむ。	一緒にスイッチを押して、玩具を操作する。 腕の動きを考慮して、スイッチの位置を確認する。 玩具を提示して、頭部保持・視線追従が可能な範囲に置くようにする。 スイッチを押すように話しかけながら意識が向くようにする。また、様子を見ながら腕の動きを待つようにする。 玩具に注目しない時は、指差しをしたり、玩具を近付けたりする。 視線が合った時には、表情やしぐさ等で賞賛する。
評価基準	0：玩具を見るが、スイッチを押すことが難しい。 1：玩具を見て、少しの援助でスイッチを押して操作することができる。 2：自分でスイッチを押して、玩具を動かすことができる。 3：教員を意識しながら、玩具を動かすことができる。 4：教員の意図を理解し、スイッチ操作をすることができる。 5：教員の意図や場面を理解して、自分で玩具を操作して楽しむことができる。	

独立行政法人国立特殊教育総合研究所編著「肢体不自由のある子どもの自立活動ガイドブック」平成18年，pp.87-89（一部修正）

図 1 3 個別の指導計画に基づいた評価基準等の設定例

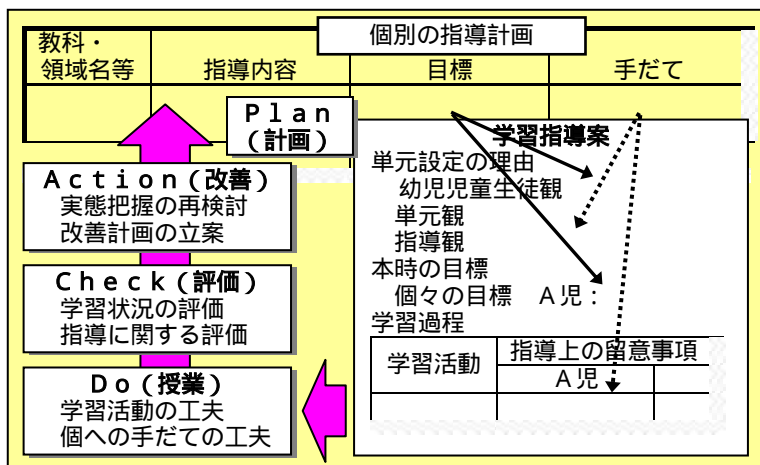


図14 個別の指導計画と学習指導案との関連

平成19年度特別支援教育授業改善推進事業研究指定校の竹原市立忠海西小学校においては、図15に示すように、個別の指導計画に基づき学習指導案を作成し、個に応じた指導の充実に努めています。

個別の指導計画		学習指導案 (学習過程)	
A児	長期目標	活動に見通しを持ち、相手とのやり取りの中で落ち着いて活動する。 写真などをとじたコミュニケーションブックを利用して、意思を伝える。	
	短期目標	国語	教師の指示により、絵カードやコミュニケーションブックを指差しする。 コミュニケーションブック(カード)を使って意思を伝えようとする。
B児	長期目標	自ら進んで意思を伝えたり、頼まれたことや用事をする。 他児と共同して学習を行い、他児の活動も振り返りカードで振り返る。 困った時には言葉で相手に伝え、行動を調整する。	
	短期目標	国語	接続詞を使った複文で、出来事の話をする。 絵を見て簡単な文章を書く。
国語科 単元名「文房具のお店を作ろう」			
学習活動(全体)	A児	課題	B児 支援
スケジュール表で本時の流れを確認する。	写真で確認する 活動の見通しが持てる工夫(スケジュールカードで目的意識を持つ)		言葉で確認する
パソコンの画面を見て文房具屋に行ったことを思い出す。	視覚的支援の工夫(内容の確認) カードを指差しする A児は、学習内容の転換を教師の言葉がけとスケジュールカードで確認		言葉ではっきり言う(どこへ、誰と) スモールステップの課題提示 ・単語カードを並べて文を作成 ・難しい時はヒントカードを用意
お店を作ろう(作りたい物を言ってから作る。お店に並べる)	色塗りしたい物を決めて塗る 行動前に指差して意思表示		文房具店にある物を考え色を塗る 作る物が思い浮かばない場合は教師に言葉で伝えさせる ・写真を参考にさせる ・パソコンを確認させる
買い物をしよう(店員役と客役に分かれやりとりをする)	店員役で注文された物を渡す 意思の表出を促す工夫(A児が好きな物のカードを用意)		客役で注文をする 他児のお店についてコメントする かわり合う活動(他児へのかわり)
個別課題の場所でそれぞれの課題に取り組む。	チョイスカードで活動を選ぶ 行動する前にカードを提示して意思表示をする		振り返りカードに記入する 字を間違った時は手本を見て
まとめ			

図15 個別の指導計画に基づいた学習指導案の作成

(4) 評価の実施

個別の指導計画では、長期目標は1年間、短期目標は1学期を一期間として設定することが多いようです。この期間に合わせて学年末及び学期末に評価することはもちろんのこと、日々の学習状況を記録し、評価を積み重ねることが大切です。評価は、幼児児童生徒の「目標の達成状況」及び指導者が設定した「目標、指導内容・方法(手だて)等」について行うことが必要です。

また、評価した結果を保護者に説明するとともに、評価結果に基づき、「実態把握」、「目標の設定」、「指導體制」、「指導内容・方法(手だて)」などの観点から個別の指導計画を見直すことが必要です。



特別支援教育
コーディネーター

取組み紹介

幼・小・中・高編

保護者や関係機関を交えてのケース会議 東広島市立八本松中央幼稚園 特支 Co. 松永雅枝

本園は、4歳児105名、5歳児105名の幼稚園です。各年齢3学級ずつの計6学級が設置されています。入園前から園児がかかわっている関係機関がある場合は、入園後、幼稚園としても、その関係機関と連携をとっています。

支援が必要な園児については、ケース会議を開き、状態や支援の内容等について話し合います。ケース会議は、必要に応じて、保護者や関係機関を交えて行います。A児を例にご紹介します。

A児は自分の思いと違うことがあると混乱し、パニックになりやすいことがありました。ケース会議で、「人目に触れないところで怒りを発散させる」、「合言葉をきめておき、一瞬でも行動をストップさせる」、「落ち着ける場所を決めておく」、「普段から体を動かしエネルギーを発散させる」、「感情をことばで表出するトレーニングをする」等の支援策が考えられました。担当が一人で悩むのではなく、職員全員で考えていきました。A児に関するケース会議は、さらにもう1回行われましたが、園内だけではA児への支援に限りがあることから、3回目のケース会議は保護者や関係機関も交えて行いました。

3回目のケース会議では、時間を効率よく使うために、ホワイトボードに図に示すような項目を板書し、出された意見をその場で書き込みながら話し合いを進めました。ケース会議の中で、つまずきの背景や要因をしっかりと考えることで、A児への具体的

な支援策を導き出すことができました。また、保護者に思いを十分に話していただき、就学までにどのような支援をしていけばよいか保護者と共通認識をもつことができました。

このケース会議を契機に、就学先の小学校とも連携することになりました。小学校の特支 Co.のところへ保護者とともに行き、小学校に入学してからのことについて話し合う機会をもちました。教育相談を受けたり、就学までに小学校側がA児の様子を見る機会をもつことが決まったりしたことで、保護者も就学への不安が軽減されたようでした。

<p>どんなことにつまずいているのか？</p>	<p>背景 どんな要因があるのか？</p>	<p>支援策は？</p>
<p>それは、いつ(どこで)みられるのか？</p>	<p>この板書の内容は、独立行政法人国立特殊教育総合研究所企画部の海津亜希子研究員より紹介のあった「つまずき要因分析シート」を参考としています。</p>	

図 ケース会議時の板書

取組み紹介

小・中学校等編

チェックリストを使って児童理解をすすめました 世羅町立津久志小学校 特支 Co. 鈴木睦子

本校は、全児童数23名の学校です。第1学年及び第2学年は単式、第3・4学年、第5・6学年は複式で学習しています。私は、養護教諭をしています。今年度より特別支援教育コーディネーターに指名されました。

本校では、春に特別支援教育の職員研修を行い、その後、児童理解を深めるため、チェックリストを使いました。学級担任だけではなく、児童にかかわる全ての教員で実施しました。使用したチェックリストは、学習面、行動面、対人面の3つの分野に分かれ、それぞれの分野で基準値が設定されています。各分野の質問項目に対し、4段階で評価していきました。これをもとに校内委員会（この時は全教員で）を開き、次のように話し合いました。

どの学年にも基準値を上回る児童はいない。
個人内の学習の特徴が明確になった。
（特定の項目で得点が高い児童の場合は、その項目を含む活動の際に配慮が必要である。）
指導上の課題が明らかになった。
（同分野内で領域ごとの小計に特徴がある場合、その領域に関する指導を検討する必要がある。例：学習面で「聞く」領域の小計が、「話す」等の他の領域の小計よりも高い。）

今後は、これらを踏まえ、全教員の共通理解のもとに児童の成長を支えていきたいと思います。

（注）滋賀県教育委員会（平成17年）：「児童生徒理解に関するチェックリスト」『めくばり てくばり こころくばり LD, ADHD, 高機能自閉症支援ガイドブック（増補版）』より

表 使用したチェックリスト（注）

【次の4段階で回答】		出席番号等	
状態	得点		
ない	0		
まれにある	1		
ときどきある	2		
よくある	3		

質問項目		出席番号等	
聞く	聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）		
	聞きもらしがある		
	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい		
	指示の理解が難しい		
	話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）		
小計			
話す	適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である）		
	ことばにつまったりする		

取組み紹介

小・中学校等編

こんな校内体制を考えました 庄原市立東城小学校 特支 Co. 高木彰子

本校は、各学年2学級(第2学年は1学級)、障害児学級4学級、児童数292名の学校です。

私は、障害児学級の担任をしています。今年度より特別支援教育コーディネーターに指名されました。

本校には、校長、教頭、教務主任、研究主任、生徒指導主事、養護教諭、各学年主任、支援を要する児童の担任、特別支援教育コーディネーターで構成される校内委員会が設置されています。今年度は、通常の学級に在籍する特別な配慮を要する児童について、巡回相談(注1)等を活用しながら支援を検討してきました。

校内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターが指名されても、それらが機能しなければ意味がありません。私は、参加したセミナー(注2)からヒントを得て、気付きから支援までの流れを図のように考えました。本校では、職員室内の配席が低学年、中学年、高学年のブロックになっており、ブロックごとでの相談がしやすい状況がありました。そこで、担任が特別な配慮の必要性に気付いた場合、まずはブロック会で支援内容・方法等について検討し、その上で校内委員会での検討が必要と判断された場合に校内委員会で協議することにしました。

校内委員会を含めて、校内体制が機能し、円滑な支援が行われるには各校の状況に応じて工夫が必要だと思います。

(注1)平成17年度広島県特別支援教育体制推進事業巡回相談

(注2)特別支援教育セミナー(広島県立教育センター)

講師：熊本大学教育学部 助教授 肥後 祥治先生
演題：「校内支援体制の充実による特別支援教育の推進」
講演の中で、「ケース検討の成功の条件」についてのお話がありました。

条件1：「ケースの提供者が、発表して良かったと思うこと」

ケースの提供者を批判しない。
自分ならどのようにするかといった視点で意見を述べる。

条件2：「自由で活発な意見が出ること」

検討会の目的を明確にする。
小グループの編成。
役割を固定させない。
専門的な知識であるか否かといった視点で意見を評価しない。
自由に意見交換をする場であることを確認する。
司会者を決めて、司会者は上記のことを確認しながら進める。

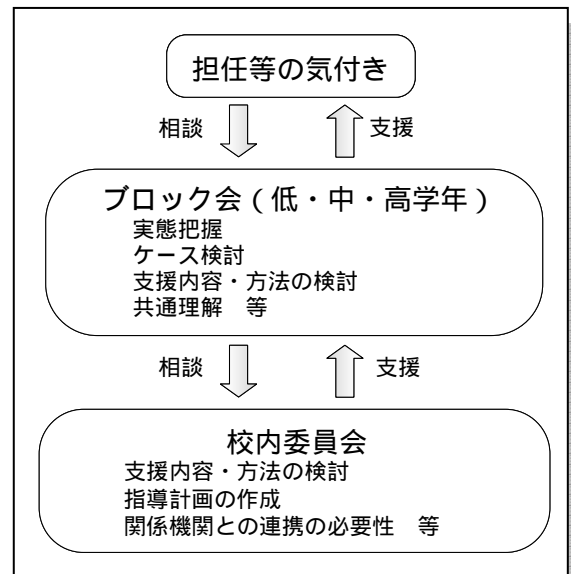


図 気付きから支援までの流れ

取組み紹介

幼・小・中・高編

医療機関との連携

東広島市立八本松小学校 特支 Co. 中岡美保子

本校は、児童数が約 950 名のいわゆる大規模校です。今年度、LD等の発達障害と診断を受けている児童は5名在籍しています。その他、学級の中で特別な支援が必要と考えられる児童は、どの学年にも5～8名が在籍しています。

支援が必要な児童については、「児童理解研修会」をもち、当該児童について共通理解を図るとともに、学校全体での支援体制を確認しながら進めています。また、一人一人の具体的な支援策等については、学年部ごとのケース会議で協議をしています。

関係機関との連携は、必要に応じて特支 Co.が窓口となって行っています。今年度、医療機関と連携した例として次のようなものがありました。

ある児童が受診している医療機関を会場に、主治医、保護者、担任、通級指導教室担当者（特支 Co.）が集まり、ケース会議を行いました。この会の主な目的は、児童が服用している薬について考えることでした。保護者が薬の常用性の問題や効果の低下などの心配について相談したことを契機に、主治医から学校との連携を求められて実施したものでした。



まず、担任から学校での様子が伝えられました。授業中は落ち着いて学習していること、4時間目頃になると集中しにくくなること、教科によって差があることなどが伝えられました。また、友だちとのトラブルはなく、叱ったり注意したりすることもほとんどないことが伝えられました。

通級指導教室での様子も伝えられました。とても落ち着いて学習しており、学習した内容も定着していること、しかし、問題を解いた後、正解かどうか不安そうに顔を見ることなどが報告されました。これに関しては、薬の効果により他者の意見を受け入れることができる状態になっているとの見方が適当であると確認されました。

学校での様子等の報告から、薬が児童の生活において有効であることが確認され、保護者も薬に対する抵抗が少なくなったようでした。

医師からは、様々な助言をいただきました。具体的な支援策を考える資料とするためにも、児童の行動を記録に残していく必要があるとの助言から、本校では左図のような「行動記録表」を作成し、記録していくことにしています。

No. ()				
月日・時刻	できごと	考えられる背景 (直前にあったこと等、要因)	対応	対応の結果

図 行動記録表

取組み紹介

小・中学校等編

ケース会議で継続した支援をすすめています 熊野町立熊野第四小学校 特支 Co. 村田清子

本校は、全児童数約 550 名、18 学級の学校です。私は、障害児学級の担任をしています。

本校の校内体制は図のとおりです。支援委員会（校内委員会）は従来あった障害児教育推進委員会を拡大する形で位置づけられました。校長又は教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主任、人権教育部、障害児学級担任、支援を要する児童の担任、（場合によってはその学年部）で構成されています。

支援委員会は定期的（原則月 1 回）にもち、支援の方針を決めるのですが、本校では、より効果的で、継続した支援となるように、ケース会議を位置づけています。

形態にはこだわらず必要に応じてメンバーはかわります。2 名集まれば始める井戸端会議の延長のような形から、支援委員会に近いものまで様々です。より細かく計画や反省をしていく場として有効だと考えています。ケース会議により、支援の後の振り返りや次回の支援に向けての細かな相談等がしやすくなっています。

継続した支援のためには、限られた時間の中で、効率的な体制上の工夫が必要だと考えています。

できることから
まず 一歩を
そして

みんなのものに・・・

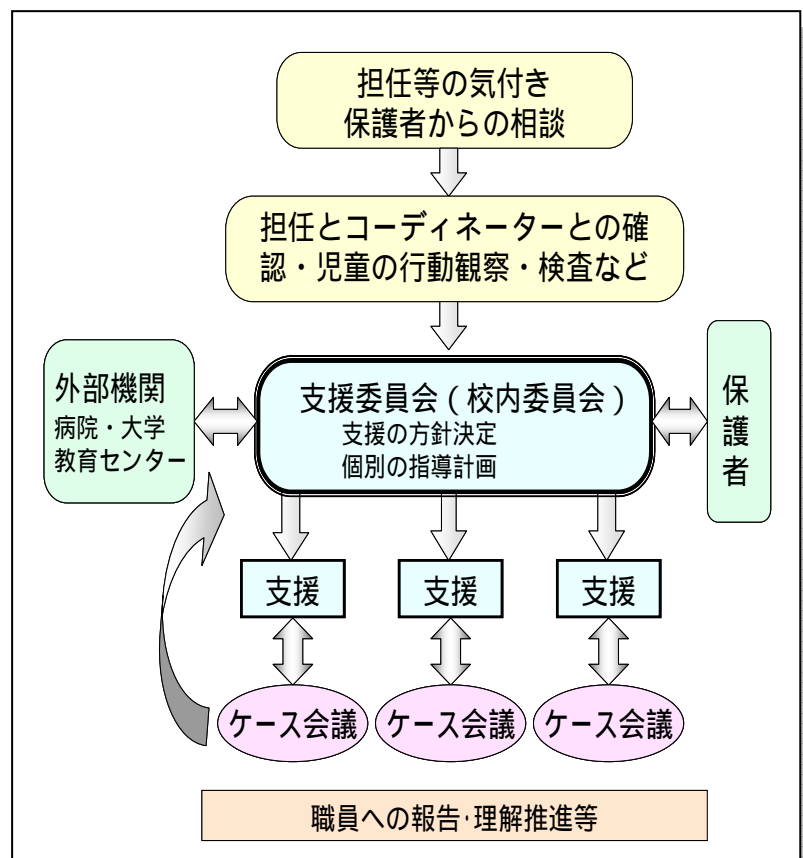


図 ケース会議の位置づけ

特別支援教育
コーディネーター

取組み紹介

幼・小・中・高編

「授業の様子アンケート」の活用(教科担任制での教師間の連携)
東広島市立八本松中学校 特支 Co. 渡辺圭子

本校は、生徒数約 480 名、障害児学級 3 学級を含む全 17 学級の中学校です。

支援の必要な生徒への取組みを推進する校内委員会として「特別支援教育連絡会」が設置されています。この連絡会は、校長、教頭、主幹、特支 Co.、生徒指導主事、養護教諭、スクールカウンセラー、各学年の生徒指導担当で構成されています。毎週定例の生徒指導部会の時間に、生徒指導の会議と特別支援教育連絡会を交互にもっています。特別支援教育連絡会では、生徒の実態把握、指導・支援への助言、個別の教育支援計画の立案、研修計画の企画立案、情報の共有、専門機関との連携、個別の教育支援計画の管理・整理、保護者との連携を行っています。

中学校では教科担任制のため、授業にかかわる教員で会議をもとうとすると、参加者数の多い会議になり、会議自体が設定しにくいという課題がありました。学年単位で実施するのであれば、会議は開きやすいのですが、情報収集に偏りがみられる場合もありました。そこで、図に示す「授業の様子アンケート」を実施し、結果を 1 枚の用紙にまとめることにしました。教科間での生徒の様子の違いや適切な支援の共有化、生徒への共通理解を深めるためのケース会議の資料として活用しています。

提出日 月 日 氏名()		特別支援教育 授業の様子アンケート									
生徒名	項目	生徒の様子									
口頭のみ	一斉の指示 (声掛けや、教科書を開く等)										
	本人に直接指示										
板書あり	一斉の指示										
	本人に直接指示 (声掛けや、教科書を開く等)										
授業の様子											
困っていること及び課題											
気付き											

特別支援教育 ケース会議資料 授業の様子 授業で指示を出した場合の本人の動き・その他											
項目	国語	社会	理科	数学	音楽	美術	体育	技術・家庭科	英語		
口頭のみ	一斉の指示 (声掛けや、教科書を開く等)										
	本人に直接指示										
板書あり	一斉の指示										
	本人に直接指示 (声掛けや、教科書を開く等)										
授業の様子											
困っていること及び課題											
気付き											

図 授業の様子アンケートとケース会議資料

取組み紹介

幼・小・中・高編

高等学校での取組み（連携・研修・協議・支援） 広島県立安芸南高等学校 特支 Co. 高橋千歳

本校は、生徒数約 800 名、全 20 学級、全日制課程普通科の高等学校です。
本校では、特別支援教育に係る高等学校での課題を次のように考え、取組みを始
めました。

高等学校での課題

進級に不可欠な、授業への出席や課題提出が困難。
気持ちをうまく伝えられず、教職員や生徒とトラブルになりやすい。
高等学校の時期は、思春期の“自分探し”の時期と重なるだけでなく、卒業後の
進路や就職へのプレッシャーが高まり、心理的に不安定になりやすい。

本校での取組み

保護者との**連携**・・・これまでの生育歴や状態等について情報を得て、対応に生かして
います。（本人が「困っていること」「不安なこと」をうまく伝えて適切な支援を
受けることが苦手な場合は、定期的に保護者に来校してもらい、学校と家庭が相互
に様子を伝え合い、本人の思いをつかむようにしています。）

教職員**研修**・教育相談会議・教科担当者会議・・・学校でみせる様々な不適応行動へ
の理解と適切な対応を学ぶため、研修会を開いたり、巡回相談を活用して助言を受
けたりしています。また、会議で教職員間の情報交換を密に行い、その後の具体的
対応について**協議**しています。

相談室での**支援**・・・本人が来室している昼休みの時間を利用して、いろいろな話を
し、授業や生活全般について状況を把握しています。

取組みを進める中で、次のような支援が有効でした。

「気持ちプリント」
「うれしい」「くやし
い」「わくわく」「心配」
等の気持ちを表す言葉
を印刷したプリント。何
か伝えたくてもうまく
伝わらないときに、これ
を使って表現できるよう
になりました。

「連絡ノート」
教科担当者から出される課題等につ
いて、毎日、相談室で締め切りや提
出状況をメモしながら確認し、提出
したら教科担当者から判をもらうよ
うにしました。課題の提出状況が改
善されただけでなく、現在どのよう
な課題を出されているのかが確認で
きると保護者からも好評でした。

「放課後学習」
落ち着いて学校生活
を送るためには、社
会性を伸ばすことと
教科学力を付けるこ
との両方が欠かせな
いと判断し、欠席し
た授業は放課後学習
で補っています。本
人も進んで取り組ん
でいます。

巻末資料

学習面に関するチェックシート

「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6領域。

【0：ない，1：まれにある，2：ときどきある，3：よくある】での4段階で回答する。領域ごとに合計を算出，12ポイント以上の領域が1つでもあれば『学習上に困難があり，何らかの支援が必要』と考える。

領域	項目	回答	領域合計	具体的な手だて
聞く	・聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)	0・1・2・3		
	・聞きもらしがある	0・1・2・3		
	・個別に言われると聞き取れるが，集団場面では難しい	0・1・2・3		
	・指示の理解が難しい	0・1・2・3		
	・話し合いが難しい(話し合いの流れが理解できず，ついていけない)	0・1・2・3		
話す	・適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す，とても早口である)	0・1・2・3		
	・ことばにつまる	0・1・2・3		
	・単語を羅列したり，短い文で内容的に乏しい話をしたりする	0・1・2・3		
	・思いつくままに話す等，筋道の通った話をするのが難しい	0・1・2・3		
	・内容を分かりやすく伝えることが難しい	0・1・2・3		
読む	・初めて出てきた語や，普段あまり使わない語などを読み間違える	0・1・2・3		
	・文中の語句や行を抜かしたり，又は繰り返し読んだりする	0・1・2・3		
	・音読が遅い	0・1・2・3		
	・勝手読みがある(「いきました」を「いました」と読む)	0・1・2・3		
	・文章の要点を正しく読み取ることが難しい	0・1・2・3		
書く	・読みにくい字を書く(字の形や大きさが整っていない，まっすぐに書けない)	0・1・2・3		
	・独特の筆順で書く	0・1・2・3		
	・漢字の細かい部分を書き間違える	0・1・2・3		
	・句読点が抜けたり，正しく打ったりすることができない	0・1・2・3		
	・限られた量の作文や，決まったパターンの文章しか書けない	0・1・2・3		
計算する	・学年相応の数の意味や表し方について理解が難しい(三千四十七を300047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている)	0・1・2・3		
	・簡単な計算が暗算できない	0・1・2・3		
	・計算するのにとても時間がかかる	0・1・2・3		
	・答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい(四則混合の計算，二つの立式を必要とする計算)	0・1・2・3		
	・学年相応の文章題を解くのが難しい	0・1・2・3		
推論する	・学年相応の量を比較することや，量を表す単位を理解することが難しい(長さやかさの比較，「15cm=150mm」ということ)	0・1・2・3		
	・学年相応の図形を描くことが難しい(丸やひし形などの図形の模写，見取り図や展開図)	0・1・2・3		
	・事物の因果関係を理解することが難しい	0・1・2・3		
	・目的に沿って行動を計画し，必要に応じてそれを修正することが難しい	0・1・2・3		
	・早合点や，飛躍した考えをする	0・1・2・3		

行動面に関するチェックシート(A)

「不注意」「多動性 衝動性」の2群。

【0：ない(ほとんどない), 1：ときどき, 2：しばしばある, 3：非常にしばしばある】の4段階で回答する。回答の0, 1を0点, 2, 3を1点として換算する。少なくとも下記の一つの群で6ポイント以上あれば『行動上に困難があり, 何らかの支援が必要』と考える。

項目	回答	換算点	具体的な手だて
学校での勉強で, 細かいところまで注意を払わなかったり, 不注意な間違いをしたりする	0・1・2・3		
手足をそわそわ動かしたり, 着席していても, もじもじしたりする	0・1・2・3		
課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい	0・1・2・3		
授業中や座っているべき時に席を離れてしまう	0・1・2・3		
面と向かって話し掛けられているのに, 聞いていないようにみえる	0・1・2・3		
きちんとしていなければならない時に, 過度に走り回ったりよじ登ったりする	0・1・2・3		
指示に従えず, また仕事を最後までやり遂げない	0・1・2・3		
遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい	0・1・2・3		
学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい	0・1・2・3		
じっとしていない。または何か駆り立てられるように活動する	0・1・2・3		
集中して努力を続けなければならない課題(学校の宿題など)を避ける	0・1・2・3		
過度にしゃべる	0・1・2・3		
学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう	0・1・2・3		
質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう	0・1・2・3		
気が散りやすい	0・1・2・3		
順番を待つのが難しい	0・1・2・3		
日々の活動で忘れっぽい	0・1・2・3		
他人がしていることをさえぎったり, じゃましたりする	0・1・2・3		

奇数番目の設問群(不注意)換算点合計 ()

偶数番目の設問群(多動性 衝動性)換算点合計 ()

行動面に関するチェックシート（B）

「対人関係やこだわり」に関する27項目。

【0：いいえ，1：多少，2：はい】の3段階で回答する。合計を算出し，22ポイント以上あれば『行動上に困難があり，何らかの支援が必要』と考える。

項目	回答	換算点	具体的な手だて
・大人びている，ませている	0・1・2		
・みんなから，「 博士」「 教授」と思われている（例：カレンダー博士）	0・1・2		
・他の子どもは興味をもたないようなことに興味があり，「自分だけの知識世界」を持っている	0・1・2		
・特定分野での知識を蓄えているが，丸暗記であり，意味をきちんとは理解していない	0・1・2		
・含みのある言葉や嫌みを言われても分からず，言葉どおりに受け止めてしまうことがある	0・1・2		
・会話の仕方が形式的であり，抑揚なく話したり，間合いが取れなかったりすることがある	0・1・2		
・言葉を組み合わせて，自分だけにしか分からない造語を作る	0・1・2		
・独特な声で話すことがある	0・1・2		
・誰かに何かを伝える目的がなくとも，場面に関係なく声を出す（例：唇を鳴らす，咳ばらいをする，喉を鳴らす，叫ぶ）	0・1・2		
・とても得意なことがある一方で，極端に不得手なものがある	0・1・2		
・いろいろな事を話すが，その時の場面や相手の感情や立場を理解しない	0・1・2		
・共感性が乏しい	0・1・2		
・周りの人が困惑するようなことも，配慮しないで言うてしまう	0・1・2		
・独特な目つきをすることがある	0・1・2		
・友だちと仲良くしたい気持ちはあるが，友だち関係をうまく築けない	0・1・2		
・友だちのそばにいるが，一人で遊んでいる	0・1・2		
・仲の良い友人がいない	0・1・2		
・常識が乏しい	0・1・2		
・球技やゲームをする時，仲間と協力することに考えが及ばない	0・1・2		
・動作やジェスチャーが不器用で，ぎこちないことがある	0・1・2		
・意図的でなく，顔や体を動かすことある	0・1・2		
・ある行動や考えに強くこだわることによって，簡単な日常の活動ができなくなることがある	0・1・2		
・自分なりの独特な日課や手順があり，変更や変化を嫌がる	0・1・2		
・特定の物に執着がある	0・1・2		
・他の子どもたちから，いじめられることがある	0・1・2		
・独特な表情をしていることがある	0・1・2		
・独特な姿勢をしていることがある	0・1・2		

ポイント合計（ ）

引用・参考文献

第1章

- (1) 「特別支援教育の推進について」(平成19年4月1日付け19文科初第125号 文部科学省初等中等教育局長通知)平成19年
- (2) 中央教育審議会「幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について(答申)」平成20年
- (3) 広島県特別支援教育基本構想策定委員会「広島県特別支援教育基本構想策定委員会答申」平成19年, p.10

第2章

- (1) 広島県教育委員会「盲・ろう・養護学校授業改善ハンドブック」平成18年, pp.26 - 27
- (2) 広島県教育委員会「特別支援教育ハンドブックNo.1」平成19年, pp.5 - 6
- (3) 長野県教育委員会「自律教育シリーズ第3集 みんなで支援みんなが笑顔」平成18年, pp.32 - 33
- (4) 北広島町立豊平西小学校「特別支援教育研究会 研究紀要」平成20年 pp.28 - 30
- (5) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」平成15年
- (6) 服部美佳子「第 章心理アセスメント」『軽度発達障害の心理的アセスメント WISC の上手な利用と事例』日本文化科学社, 2005, p.24
- (7) 福岡県教育センター「はじめよう学習障害(LD)児への支援 - 理解のためのQ & Aと個に応じた学習指導の実際 - 」研究紀要 138, 平成12年, p.11

第3章

- (1) 宮崎英憲「個別の教育支援計画の策定の基本的な考え方と実践上の課題」特別支援教育研究 No.586, 日本文化科学社, 平成18年
- (2) 全国特殊学校長会編集「盲・聾・養護学校における個別の教育支援計画」ジアース教育新社, 平成17年, p.17
- (3) 広島県立教育センター「特別支援教育における関係機関との連携による支援の在り方～個別の教育支援計画の効果的な運用を通して～」平成19年
- (4) 全国特別支援学校長会・全国特別支援学級設置学校長協会 編集「小・中学校等における「個別の教育支援計画」の策定と活用～一人一人のニーズに応

- じた的確な支援のために～」ジアース教育新社，平成 19 年
- (5) 広島県教育委員会「盲・ろう・養護学校授業改善ハンドブック」平成 18 年，pp.36 - 37

第 4 章

- (1) 海津亜希子「個別の指導計画作成ハンドブック～LD等，学習のつまずきへのハイクオリティな支援～」日本文化科学社，2007
- (2) 中村忠雄，須田正信編著「はじめての特別支援教育～これだけは知っておきたい基礎知識～」明治図書，平成 19 年，pp.124 - 125
- (3) 太田正己(編著)「障害児教育&遊びシリーズ『障害児のための授業づくりの技法』」黎明書房，2000，p.18
- (4) 鹿児島県総合教育センター「指導資料 特別支援教育第 140 号」平成 17 年，p.2
- (5) 広島県竹原市忠海西小学校「第 6 回忠海西小学校教育研究会要項」平成 19 年，pp.37 - 38
- (6) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所編著「肢体不自由のある子どもの自立活動ガイドブック」平成 18 年，pp.87 - 89

事例紹介

広島県立教育センターweb ページ「特別支援教育情報」平成 19 年
<http://www.hiroshima-c.ed.jp/soudan/h18/co-shouchu.pdf>

巻末資料

北広島町立豊平西小学校「特別支援教育研究会 研究紀要」平成 20 年，pp.28 - 30



知ろう！語ろう！楽しもう！言葉は皆の宝物



食べる！遊ぶ！読む！

で生活リズムを整えよう！

